

Reflexiones para una teoría de la acción educativa

Alberto Minakata Arceo*



Diferentes esfuerzos institucionales tendientes a sistematizar, reflexionar, conceptualizar y dirigir la acción educativa en respuesta a interrogantes que surgen de la práctica educativa misma manifiestan su importancia en la abundante bibliografía, en simposios y eventos sobre el tema así como en las preocupaciones de quienes dirigen la política educativa del país. En la propuesta más reciente de modernización de la educación, el trabajo de formación y desarrollo de los docentes a partir de la práctica educativa ocupa un lugar relevante, tanto en el enfoque conceptual como en el llamado Programa Emergente de Actualización del Magisterio.¹

Diversos enfoques, campos de búsqueda e indagación y diferentes proyectos sociales que se orientan al hecho educativo en tanto práctica, apuntan a una necesidad fundamental: avanzar en la intelección del hecho educativo desde la perspectiva de una teoría de la acción.

El propósito principal de este ensayo es sugerir algunos lineamientos para avanzar en la construcción de una teoría de la acción educativa desde una teoría general de la acción. Desde los supuestos de ésta y con una perspectiva antropológica trascendental, se trata de construir las condiciones de posibilidad del hecho educativo en cuanto acción humana formativa. En este marco, el presente trabajo se propone establecer las condiciones generales de la acción educativa como acción significativa así como las condiciones específicas de la "acción en situación" que posibiliten, de forma interpretativa, elaborar los aportes conceptuales de diferentes campos del conocimiento.

Un acercamiento al problema

Los cuestionamientos en torno a la necesidad de explicar y teorizar sobre la acción educativa en y desde su propia lógica surgen, entre otras fuentes,

de la experiencia cotidiana en la forma como se practica la educación y de los conceptos con los que se intenta explicar el hecho educativo. En esta experiencia fundamental se constata la polivalencia del hecho educativo, sus diferentes facetas, perspectivas y oposiciones.

A partir de esta experiencia se toma conciencia de que acceder y enfrentar la acción educativa como tal -como acción, como proceso, como movimiento y transformación- requiere de la toma de distancia y de un método adecuado que permita lograr la intelección y el conocimiento de lo educativo en cuanto acción y proceso; además, se requiere de una postura epistemológica congruente con este propósito. Esta toma de conciencia es el origen fundante de las búsquedas que conducen a la necesidad de construir una teoría de la acción educativa.²

Acción y proceso son conceptos que implican significados de movimiento y cambio. Tratándose de la educación, esta implicación adquiere especial relevancia ya que un constitutivo de la educación es el transformar significados, más aún, anticipar intencionadamente transformaciones de significado.

La inaccesibilidad de la acción educativa y a la vez su riqueza como proceso productor de significados son un hecho que se puede experimentar continuamente en las contradicciones que aparecen al realizar diferentes prácticas educativas, en diferentes niveles institucionales o contextos sociales del quehacer educativo; contradicciones que con frecuencia se convierten en aparentes callejones sin salida a la reflexión y a la práctica intencionada de los proyectos educativos. Un campo coti-

* Profesor-investigador de la Maestría en Educación del ITESO.

diano y rico en experiencias en el cual se puede constatar lo anterior es el de la práctica educativa docente de cualquier nivel de la educación formal institucional. En él, la planeación se desenvuelve como anticipación habilidosa, consciente e intencionada (cuando se da, no en todos los casos).

Sin embargo, la realización de la práctica docente no corresponde al proyecto: la planeación realizada se comporta como una hipótesis de trabajo, no como algo que se domina y se conoce, no importa las veces que se haya realizado el mismo proceso o la experiencia que se haya acumulado al respecto. Siempre sorprenden los resultados no previstos, las intenciones no declaradas, no directamente detectables pero actuantes que resultan de acciones inéditas, muchas veces "externas" al proceso que se ha diseñado y que le imprimen cierta dirección.

Para analizar los efectos no esperados, las intenciones implícitas no manifestadas y los resultados no previstos se carece de herramientas conceptuales y de una lógica explicativa desde la intención hasta la ejecución de la planeación.

Para estos efectos no esperados, con frecuencia indeseables, los maestros han sido institucionalmente dotados de un conjunto de comportamientos prácticos que les ayudan a minimizar, racionalizar y aún a "manipular" el hecho educativo, pero no a explicarlo y conducirlo.

En un ámbito diferente del quehacer educativo, en las mismas "ciencias de la educación", pueden encontrarse, históricamente, discursos teóricos que no explican la índole del hecho educativo, que sólo lo describen con conceptos "externos" o que pretenden dirigirlo con modelos de intervención obsoletos para lograr los propósitos sociales asignados a la educación. El profesional en ciencias de la educación orientado bajo una perspectiva epistemológica conceptual e instrumental que no da cuenta del hecho educativo como acción transformadora de significados, enfrenta lo educativo de forma limitada y es, frecuentemente, rebasado y confrontado por él. Lo anterior permite plantear las siguientes preguntas: ¿qué epistemología está implícita en esta forma de practicar y entender la educación que impide dar cuenta de elementos de su dinámica, al parecer constitutivos?, ¿es posible otra forma de pensar-practicar, practicar-pensar la educación?, ¿se puede sustentar una intelección del hecho educativo desde la perspectiva de la misma acción educativa -que por su índole parece no aprehendible?, en caso de ser posible, ¿conduce ésto a una mejor comprensión del hecho educativo con el propósito de darle dirección e intervenirlo?

En el ámbito de la educación popular y de adultos en México y América Latina pueden encontrarse, desde la década de los setenta, una fuente de inspiración y cuestionamiento a la vez que elementos para entender la índole de la práctica educativa. Las experiencias y proyectos educativos que dan respuesta a intenciones y necesidades sociales se realizan bajo condiciones de ajuste y adaptación creativa, consciente y dinámica a las circunstancias de los participantes, con participación activa de éstos últimos. Es decir, incorporan y toman en cuenta la índole de la práctica educativa, con sus múltiples facetas y dimensiones: individuales, sociales, culturales, políticas y organizacionales, como proceso de significación socio-cultural.³

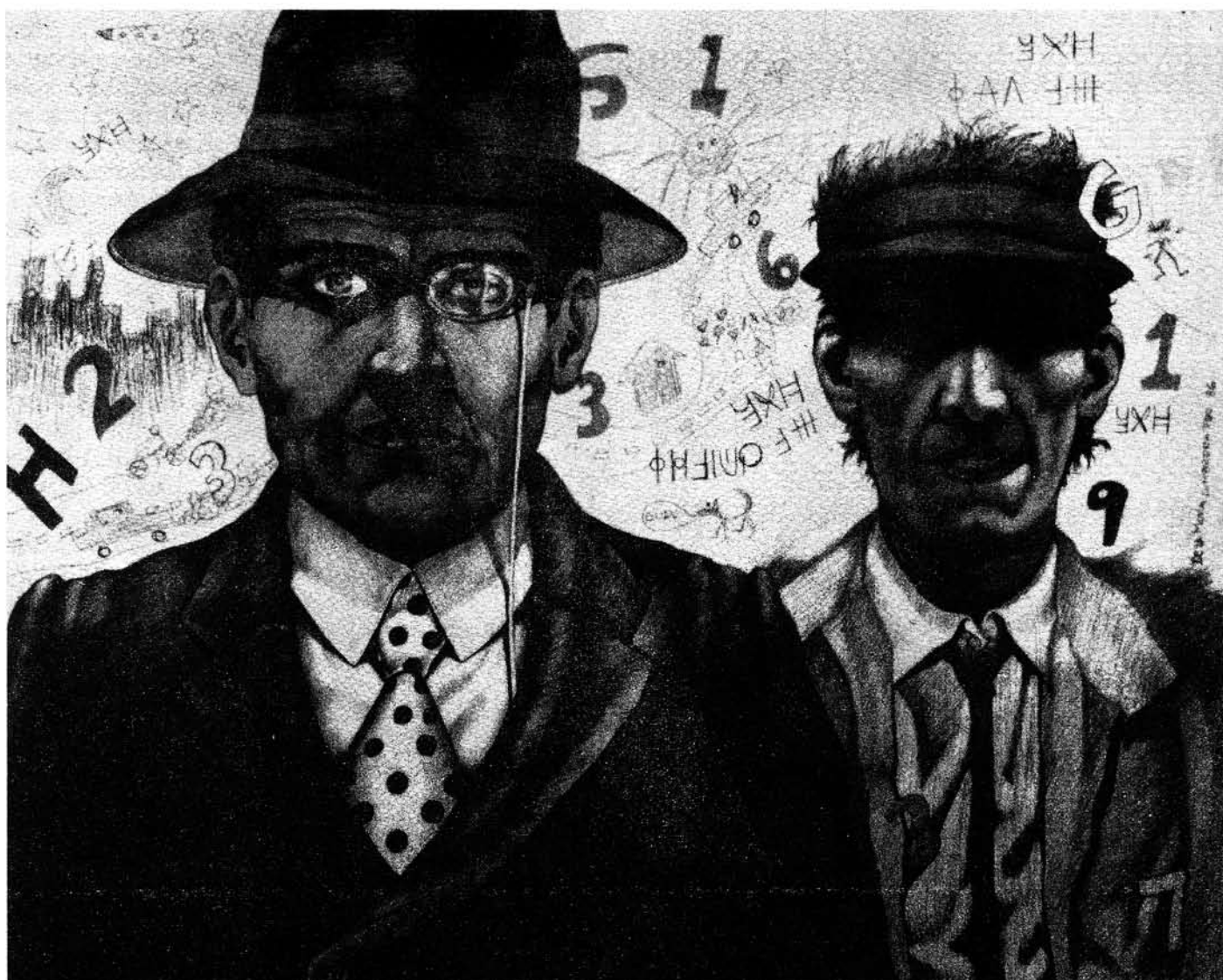
A partir de las dos últimas décadas se han incorporado a la reflexión y la práctica educativas perspectivas antropológicas diferentes que consideran al hombre como "proyecto-en-realización" en el que se reconoce su capacidad de respuesta personal (no predeterminada). Estas perspectivas antropológicas permiten saber más de las determinantes genéticas y ambientales sobre las que se puede desarrollar un humano, a la vez que orientan la construcción de conceptos y métodos que propician el desarrollo de potenciales y habilidades de pensar, valorar y comunicar, más allá de prefiguraciones inexactas e incompletas de modelos de comportamiento o formas de ser y saber que prescriben al hecho educativo y a sus protagonistas desde premisas universales y deductivas.⁴

Respecto a estos cambios de perspectiva es pertinente señalar que, en el quehacer educativo, un hecho que fundamenta y origina la educación desde la perspectiva antropológica -tanto ontogenética como cultural-antropológica- es el siguiente: "todo hombre nace como un ser vivo menesteroso, dependiente de una comunidad de seres humanos, que se supone básicamente capaz de corresponder a esta menesterosidad y dependencia existenciales a través de la prestación de ayuda".⁵

Al proceso y a las formas como los humanos asisten a otros humanos en el desarrollo de su potencial se le llama "formación".

La educación, desde esta perspectiva fundamental, es un conjunto de formas sociales y culturales, surgidas históricamente, con las que los humanos asisten a otros humanos en el movimiento de la existencia, desde ser un "humano inmaduro" hasta ser un "humano maduro".

Sin embargo, no es un hecho ontogenético el desarrollo de las formas específicas de ayuda que



FERNANDO DE LA MORA

se han instaurado socialmente y que con frecuencia se manifiestan inadecuadas para orientar y dar respuesta al dinamismo de la persona en sociedad; formas que muestran una incapacidad básica para instaurar propósitos, dar respuesta a necesidades sociales y desarrollar mediaciones instrumentales basadas en conocimientos acumulados socialmente.

Quien ha intentado actuar como educador, de manera reflexiva e intencionada, reconoce la realidad del hecho educativo como movimiento, transformaciones y cambios.

Hacia la construcción de una teoría de la acción educativa

Desde los años cincuenta, cuando se va constituyendo el controvertido campo de las llamadas

ciencias de la educación, han estado presentes las siguientes preguntas que surgen de experiencias y reflexiones: ¿es posible una teoría de la educación para constituir la Ciencia de la Educación o habrá que referirse invariablemente a la educación desde "fuera", como lo hacen, en términos generales, las ciencias de la educación?, ¿cuál debe ser el campo, contenido y métodos de la teoría pedagógica actual?

Estas preguntas se plantean en el momento histórico en el cual la sociología y la psicología -por mencionar sólo dos campos de la ciencias sociales- adquieren su estatuto de ciencia y ofrecen a la educación "explicaciones educativas y modelos de intervención", desplazando de su papel a la pedagogía tradicional.

Las conceptualizaciones e instrumentos de las ciencias sociales han sido insuficientes, tanto con-

ceptual como operacionalmente, para orientar y dirigir socialmente la educación y para intervenir el hecho educativo, dadas las perspectivas antropológicas y epistemológicas con las que se han incorporado a la teoría y prácticas educativas. Recientemente las ciencias sociales han empezado a construir el campo y las tareas de una teoría de la acción social con marcos epistemológicos y conceptuales alternativos.

De la psicología educativa tradicional se han incorporado numerosos conceptos que nombran genéricamente una realidad educativa pero que no ayudan a indagarla y explicarla, a construir propósitos fundamentales y a dirigirla en esa dirección. Conceptos como "enseñanza", "aprendizaje", "proceso de enseñanza-aprendizaje", "instrucción" y "motivación" han sido acuñados en el campo educativo, según la teoría psicológica a la que se adscriben, con diferentes significados y alcances.

Esta forma de proceder para explicar lo educativo va mucho más allá de la mera importación, por así decirlo, de conceptos de las ciencias sociales a las ciencias de la educación.

En la psicología educativa así construida se pretende con frecuencia dar luz al estado actual de asuntos centrales a una teoría de la educación con afirmaciones como las siguientes de Patterson, citadas aquí como un ejemplo representativo de la confusión que existe acerca de esta problemática:

[...] ideas, especulaciones o teorías acerca de la educación se han propuesto durante siglos. El trabajo de educadores como Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel y John Dewey es de esa naturaleza. Todo este trabajo no ha producido teorías científicas debido a los defectos de los métodos de observación, recopilación y medición de los datos [...].⁶

Más adelante dice:

[...] enseñanza e instrucción son áreas muy complejas y extraordinariamente variadas. La instrucción es más amplia que la enseñanza [sic]. Además existen diferentes áreas de aprendizaje [...]. Hay por tanto diferentes teorías del aprendizaje.⁷

También afirma que:

Ciertamente nos encontramos en una etapa inicial del desarrollo de una teoría amplia o universal de la instrucción. Poseemos ya muchos de los ingredientes y muchos de ellos forman parte de los enfoques que se presentan en este libro. Todavía no tenemos una teoría, ni siquiera muchas teorías parciales; pero parece que tenemos algunas bases para una teoría [...].⁸

A continuación el autor desarrolla, en diferentes capítulos de su obra, esos elementos o ingredientes que podrían formar parte de una teoría, sin explicitar el por qué o cómo estos enfoques de diversa índole y alcance pueden ser constitutivos de tal teoría: "el método Montessori"; los "orígenes y desarrollo del entendimiento", según Piaget; "hacia una teoría de la instrucción"; el pensamiento educativo de J. Brunner; "tecnología de la enseñanza", de Skinner, y la "educación humanística".

Este mismo tipo de razonamiento aparece en el prólogo del libro *Psicología y Pedagogía* de Jean Piaget cuando explica cómo considerables innovaciones de la pedagogía han sido realizadas por innovadores "que no eran educadores de oficio", por ejemplo los jardines de infancia de Froebel, el trabajo y método de María Montessori o las propuestas de Decroly.⁹

¿Quién es un educador de oficio y cuáles son en definitiva los campos y tareas de la educación para el ilustre psicólogo de Ginebra? ¿Acaso la pedagogía no se desarrolló hasta el siglo XIX principalmente bajo la sombra e inspiración de la filosofía? El axioma, punto de partida de Piaget en su *Epistemología Genética*, "el conocimiento es acción", ¿en qué medida es sólo un punto de partida "psicológico" sin ser filosófico?

Ante estos razonamientos, la pregunta acerca de si es posible una teoría educativa como ciencia de la educación conduce necesariamente a otra cuestión: ¿cómo se incorporan los aportes de las ciencias sociales a la intelección y teorización del hecho educativo?

Sin embargo, en la base de estos cuestionamientos está otra pregunta fundamental: ¿cuál es el campo de la educación?, ¿cómo se constituye este campo?, ¿cuáles son las vías de acceso a la producción de conocimiento del hecho educativo?

La educación como proceso

Una primera forma de constituir este campo de búsqueda y elaboración de una teoría educativa que explique la educación como proceso consiste en plantear preguntas *en y desde* la práctica educativa, lo que implica un cambio radical de perspectiva para el quehacer educativo teórico y práctico.

Para ello se requiere, en primer lugar, la adscripción a un horizonte moderno de construcción del conocimiento, de acuerdo a la terminología del filósofo y teólogo jesuita Bernard Lonergan.¹⁰

Al haberse desarrollado la pedagogía y una buena parte de los marcos teóricos de las ciencias

en lo que Lonergan llama un horizonte clásico del conocimiento, se aborda frecuentemente lo educativo a partir de definiciones. Afirmaciones tales como "la educación es..." llevan implícita una orientación esencialista y universal al buscar la definición de un fenómeno social complejo.

Por otra parte, como lo muestra Oelkers, el concepto cotidiano de "educación" se puede referir a cosas muy disímiles. En el lenguaje común y corriente se dice "es un perro educado", "la televisión educa informalmente" o "el contacto con la naturaleza educa al hombre".¹¹

Y si se trata de terminar la frase "la educación es..." puede encontrarse un extenso catálogo que más que aclarar la índole de lo educativo confunde. Por eso normalmente se opta por asumir aquella definición que más se acomode a las circunstancias, intereses y valores, y que no es necesariamente aquella que pueda abrir una vía de acceso a la realidad que se ha definido conceptualmente a priori como "educación".

Es decir, es necesario tomar conciencia de que toda definición de lo educativo fuera de un marco interpretativo estará condenada a ser rebasada por la realidad sin posibilidad dialéctica con ella.

Quedará, paradójicamente, fuera del campo de constitución del mismo hecho educativo. Se puede constatar, por tanto, que "la educación no es un concepto ontológico" ni una substancia, sino una "concepción".¹²

Toda concepción, en este sentido, requiere la explicitación de sus criterios de construcción, de sus determinantes y delimitantes. En el caso de la educación -supuesto que sólo puede comprender y comprobar qué es la educación quien disponga de pre-conceptos de lo que "debe hacer" la educación- esta explicitación deberá dar cuenta de ella como una "acción pedagógica", es decir, como acción de conducción y asistencia a la vez (realidad antropológica y ontogenética que origina lo educativo).

"Únicamente puede comprobar qué es la educación quien ya tenga una cierta idea acerca de lo que debe hacer":¹³ esto a su vez plantea la dimensión ética y valoral del hecho educativo.

Educación, por tanto, es una construcción interpretativa obtenida por contracción: es una construcción teórica realizada sobre la base de contraer experiencias a la luz de un horizonte interpretativo del contexto de una teoría y una antropología fundamental.

Al tratar de conceptualizar qué es la educación se puede aplicar lo que decía Nietzsche: "todos los conceptos en los que se concentra un proceso



FERNANDO DE LA MORA

semiótico complejo eluden ser definidos; sólo lo que no tiene historia es definible".¹⁴

A lo largo de este siglo se ha iniciado un penoso proceso de cambio desde un horizonte "clásico" de construcción y práctica del conocimiento hacia uno "moderno", como lo caracteriza Lonergan, en todos los campos del quehacer científico, especialmente en el de las ciencias sociales.¹⁵

Los conceptos del lenguaje ordinario sobre la educación y aquellos tomados de diferentes marcos conceptuales de las ciencias sociales bajo la perspectiva deductiva, apriorística, a lo más satisfacen las condiciones del discurso práctico o las condiciones instrumentales de la práctica educativa. No son suficientes para construir una teoría del acto educativo; tampoco para asumir e incorporar conceptos de las ciencias sociales en la construcción de marcos interpretativos para la indagación-transformación de los ámbitos sociales del quehacer educativo.

Desde estas perspectivas el concepto de educación no puede ser un concepto fundamental de la pedagogía; sin embargo, aun en su utilización práctica revelan lo que Lenk señala respecto al concepto de la "acción" en general: tienen un sig-

nificado implícito de modelos -en ocasiones- irrenunciables de "interpretación de la realidad".¹⁶

Si se quiere plantear de manera radical el problema de la falta de conocimiento del hecho educativo como acción y como proceso, por una parte, y por otra la diversidad de conceptos sobre la educación con sus implícitos de "interpretación de la realidad", el punto de partida se tendrá que orientar a indagar desde el contexto filosófico del problema: sus orígenes epistemológicos y antropológicos.

Cada ciencia indaga y construye sus conceptos desde premisas y axiomas propios de forma total y radical, y estructura su "horizonte" desde una actitud filosófica cognitiva. En este sentido, las decisiones antropológicas previas, la respuesta a la pregunta "qué es el hombre", tendrán un carácter constitutivo y definitorio para toda ciencia de la educación.

La construcción de una teoría de la acción educativa requiere sustentarse desde una perspectiva fenomenológica, en el hecho fundamental antropológico y ontogenético ya citado: todo hombre nace como ser vivo menesteroso y dependiente en una comunidad de seres humanos que es básicamente capaz de corresponder a esta menesterosidad y dependencia existenciales a través de la prestación de ayuda.

Las "acciones" en tanto "acciones educativas"

Puesto que la acción pedagógica es una acción por ensayos con carácter de "propuesta" y no una acción instrumental, y debido a que la "formación" (proceso y resultado de "dar ayuda") no es un producto porque esta propuesta apunta a una respuesta del educando en tanto sujeto de la acción, una teoría de la acción educativa deberá sustentarse en una teoría de la acción en general, ya que ésta integra elementos filosóficos que constituyen una buena base para construir interpretativamente la acción como acción pedagógica.

En una teoría de la acción, la acción se atribuye a acontecimientos reales; es decir, se interpretan realidades como acción mediante ciertos criterios. Por ello no se puede contestar en directo "qué es una acción"; son criterios interpretativos los que constituyen la acción. De ahí la necesidad de desarrollar una teoría de la acción con base en una teoría de la interpretación. De esta manera, el concepto de "sentido" es central a la constitución de una teoría de la acción educativa.

El sentido, en el marco de la realización de la acción, sirve para el manejo, construcción y orientación de una acción; en el marco reflexivo tiene una función, la de exégesis: reconstrucción de un acontecimiento.

Así, el sentido se puede fundar como significado teórico y como pretensión práctica porque se tiene que trazar por anticipado la estructura de una experiencia posible, si es que lo percibido ha de aparecer como significativo. Esto significa que la condición de posibilidad de la experiencia es la condición de posibilidad de la fundación y hallazgo del sentido.

La fundación y el desciframiento del sentido no aparecen como algo arbitrario al hombre sino como la tarea humana por excelencia. En esta perspectiva las acciones no son hechos ontológicos preexistentes sino tareas constitutivas de sentido. Así, las intenciones (metas, fines, propósitos) no son otra cosa que atribuciones de sentido en una forma determinada para unas acciones determinadas.

Es así como desde esta perspectiva aparece otro hecho que fundamenta la educación: la constitución de sentido como el proceso mediante el cual unos humanos asisten y dan ayuda a otros humanos en un contexto histórico y cultural determinado lleva implícita una opción por lo que constituye el ser y las realizaciones como humanos. La construcción de lo educativo como lo que ésta "debe hacer" conlleva una opción sobre los valores.

La acción educativa-en-situación

Desde una perspectiva fenomenológica sólo se pueden realizar acciones educativas y reflexionar sobre ellas en un medio ambiente histórico, cultural y lingüístico específicos.

Esto lleva a la necesidad de construir la acción "en situación" y a tener que indagar y explicar los determinantes de la acción y su significado.

En general, las condiciones o situaciones fuera del actor de la acción o situaciones externas son las siguientes:

- Primero, los criterios con los que un acontecimiento es interpretado como acción y con los que se le atribuye sentido. Esto sería el fundamento antropológico de la acción, sustentado en una teoría del conocimiento.
- Segundo, el espacio, los medios de ejecución de la acción y las normas que la orientan.
- Tercero, la comunidad de la acción, que resulta de una estructura social.

Como condiciones internas se pueden mencionar los presupuestos genético-biológicos, las predisposiciones para la acción y las disposiciones para la acción en el momento de su ejecución;¹⁷ los componentes fisiológicos como procesos somáticos, neurológicos y electro-químicos, y como predisposiciones, los procesos psíquicos y metapsíquicos (espirituales) que desarrollan actitudes, valoraciones, expectativas, saberes, metas y capacidades.

Así, la acción "en situación" se convierte en objeto de indagación e interpretación en donde confluyen los supuestos y la propuesta de un marco teórico-filosófico como punto de partida y marcos teóricos pluridisciplinarios de campos específicos del quehacer de las ciencias en progreso. La acción educativa considerada de esta manera puede ser objeto de indagación de acuerdo a los niveles, ámbitos o condiciones de la "situación" que a su vez sean objeto de análisis o transformación de diferentes campos del conocimiento.¹⁸

Volviendo a la una pregunta inicialmente planteada para reflexionarla a la luz de las anteriores ideas acerca de una teoría de la acción, ¿cómo se pueden incorporar los aportes de las ciencias sociales a una teoría de la acción educativa?

Una teoría de la acción educativa se sustenta en una antropología y en epistemologías en las cuales conocimiento y acción se implican mutuamente; en la que es necesario desentrañar el conocimiento en tanto estructura de operaciones y método, y en donde las operaciones cognitivas se asumen desde una perspectiva fenomenológica a la vez que se pretente explicarlas respetando su índole.

Desde esta perspectiva, la incorporación de mediaciones teóricas y conceptuales a la teoría de la acción educativa es posible y pertinente cuando:

- Construcciones teóricas y metodológicas de las ciencias sociales tienen el potencial de construir y explicar la realidad como acción y proceso, y además pueden ser incorporadas y asumidas en tanto interpretaciones de las condiciones de la acción educativa. Más específicamente, cuando ofrecen mediaciones conceptuales e instrumentales para la construcción-intelección de las condiciones externas e internas de la acción educativa desde la perspectiva epistemológica adoptada.
- Cuando estas construcciones ofrecen la posibilidad de desentrañar la producción-transformación de significados en alguno de los múltiples aspectos implicados en las situaciones externas e internas de la acción. Es decir, cuando se puedan incorporar como elementos de una



FERNANDO DE LA MORA

teoría de la interpretación del sentido de las acciones que, desde una antropología fundamental y una epistemología, se han construido como educativas.

- Cuando sus mediaciones conceptuales puedan ser indagadas, asumidas y explicadas en cuanto "situaciones" de la acción educativa.

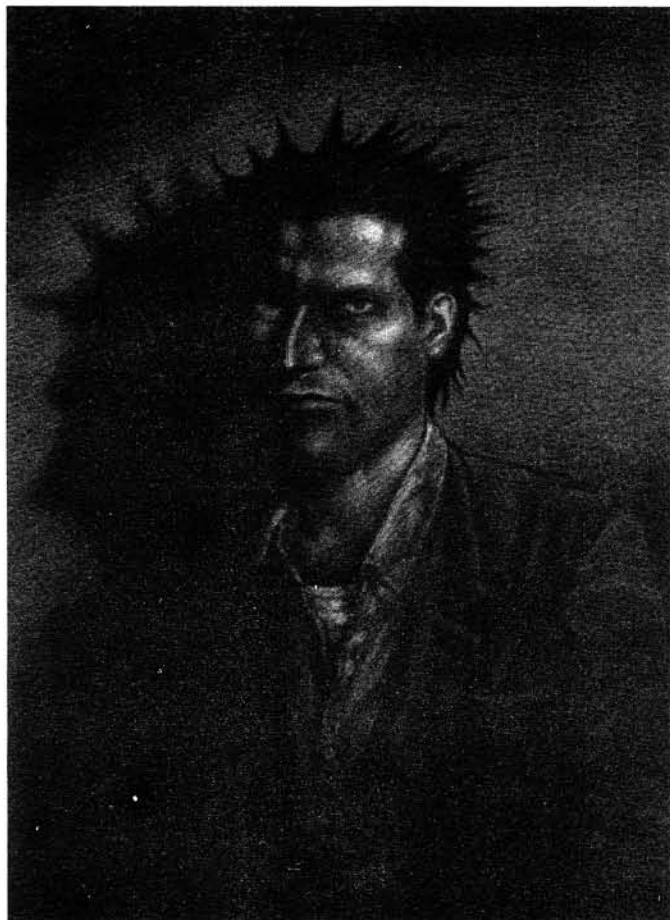
Los esfuerzos para incorporar marcos conceptuales y mediaciones instrumentales de las ciencias sociales a una teoría de la acción educativa aún son incipientes y fragmentados con relación a la tarea que significa construir tal teoría, que como se ha expuesto anteriormente, requeriría un esfuerzo, además de pluridisciplinar, sustentado en acciones sistemáticas de investigación-transformación de la práctica educativa.

Consecuencias para la praxis

La construcción de una teoría de la acción educativa que avance en las direcciones anteriormente

propuestas es una tarea que requiere del concurso de educadores que tomen conciencia de las implicaciones inherentes a una reflexión que dé cuenta de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, se pueden plantear las siguientes consecuencias para la praxis educativa:

- Si se acepta que a la educación no se le puede referir en directo, como una entidad real definible, sino como un producto histórico, y que sus concepciones se obtienen por contracción en un marco interpretativo de la acción y de su deber hacer, entonces el "educador práctico" tendrá que advertir que también puede ser, en alguna medida, un teórico de la acción, supuesto que quiera reivindicar y legitimar la validez de su actuar y quehacer educativos.
- El actuar pedagógico del educador en sus dimensiones experienciales y estructurales se descubre como ideológico en cuanto sus acciones educativas surgen de una autodefinición del proceso formativo, por una parte, y por otra, en cuanto la acción educativa, como "formación", se constituye en las condiciones de un horizonte cultural-histórico.



FERNANDO DE LA MORA

- Desde la perspectiva de la teoría de la acción, la educación es una praxis que no requiere legitimación de un "éxito" demostrable a corto plazo. El ser humano -niño, joven o adulto- es siempre humano, sujeto a transformaciones, no mediatizable por categorías técnico-culturales de medio-fin.
- Desde la perspectiva ontogenética y antropológica cultural, y por la necesidad del hombre de ser asistido y asistir a otros en cuanto humanos, la educación se convierte en la tarea por excelencia de la humanidad. Por tanto, la "formación" no puede ser confinada a una determinada época de la vida o a un determinado grupo social.
- Si el educador práctico reconoce que su esfuerzo se constituye en la interpretación propia y ajena como "educación", reconocerá que la cualidad de su actuar dependerá de su propio esfuerzo en el hallazgo y construcción de sentido.▲

Notas

1. *Guía del Director. Programa Emergente de Actualización del Magisterio*, SEP, 1992.
2. Minakata, Alberto. *La innovación de la práctica educativa: una propuesta metodológica*, Maestría en Educación, ITE-SO, Guadalajara, 1992.
3. Gajardo, Marcela. *Teoría y práctica de la educación popular*, IDRC-CREFAL, Pátzcuaro, 1985.
4. Pereira Rúa, Ma. de las Nieves. *Un Proyecto Pedagógico en Pierre Faure*, Narcea, Madrid, 1976. Gallimore, Ronald y Roland Tharp. *Rousing Minds to Life*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
5. Kratochwill, Leopold. "El concepto de la educación desde la perspectiva de la teoría de la acción", en *Educación*, vol.35, pp.98-120, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, 1987.
6. Patterson, C.H. *Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación*, El Manual Moderno, 1982.
7. *Ibidem*, p. 15.
8. *Ibid.*, p. 17.
9. Piaget, Jean. *Genetic Epistemology*, Norton, New York, 1971.
10. Tracy, David. *The Achievement of Bernard Lonergan*, Herder, New York, 1970.
11. Kratochwill. *Op cit.*, p. 102.
12. *Ibidem*, p. 108.
13. *Ibid.*, p. 100.
14. Nietzsche, F. *On The Genealogy of Morals*, Vintage Books, 1967.
15. Mueller-Vollmer. *The Hermeneutics Reader*, Continuum, New York, 1989.
16. Kratochwill. *Op cit.*, p. 99.
17. Maturana, Humberto y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento*, Editorial Universitaria, Chile, 1992.
18. Aebli, Hans. *Doce formas básicas de enseñanza*, Narcea, Madrid, 1988.